

ヴィルヘルム二世時代における 教育の一考察

大 桃 伸 一

A Study of Education in
the days of Wilhelm II

Shin'ichi Ohmomo

はじめに

ビスマルク期において、ヘルバルト派教授法は、強力な教育内容の国家統制のもとで、「国家の公認的教授理論・方法」として教育現場に普及していった。しかし、その普及がはかられていく過程で、子どもの認識過程と教授過程を相即させて多面的興味による人間の全面的発達と道徳的品性の陶冶をめざしたヘルバルト(J. F. Herbart, 1776-1841)の意図は失われていった⁽¹⁾。それは、単に教師が授業をすすめるための教授方法となり、国家の定めた所与の内容を注入的に教授するための形式的で機械的な段階説となっていたのである。そして、「画一的で機械的な教育が頂点」に達し、その形骸化が顕著になっていった⁽²⁾。

こうした状況を厳しく批判し、新時代教育理論として登場してきたのは、「子どもから」(vom Kinde aus)を標語とする改革教育学(Reformpädagogik)である。それは、19世紀末から20世紀初めにかけてのヴィルヘルム二世時代にさまざまな形態で展開された教育運動である。そして、この運動のなかで大きな潮流をなしたのが労作学校運動(Arbeitsschulbewegung)である。

本稿では、労作教育論成立の背景を探る基礎研究の一つとして、ヴィルヘルム二世時代の歴史的社会的状況と教育政策の基調を明らかにし、改革教育学運動の特質を捉えることを目的とする。

I 社会民主党の躍進と教育政策

E. シュブランガーは、「ドイツ帝国樹立後の教育は、国際的方向をもった2つの世界観、すなわち、カトリック教会の超古代的勢力ならびに国際的プロレタリアートの新勢力に対する国家主義的教育の抗争であった⁽³⁾」と述べている。

ビスマルクの教育政策は、前半は、アルプスを超えてローマ教皇庁と結びカトリック教会を中心に反プロイセン勢力を糾合した中央党に対する「文化闘争」(Kulturkampf)」として遂行された。それは、強力な近代国家を建設するために、教会による学校支配を排除し、教育に対する国家支配を目指したものであった。

しかし、資本主義の発展にともない労働者階級の意識が高揚し、民主主義運動、社会主義運動が活発に展開され、社会民主党が党勢を拡大してゆくにつれて、ビスマルクは中央党と妥協し、社会民主党の勢力を抑えようとする。これは一方で、「社会民主主義鎮圧法」(Gesetz gegen der Bestreben der Sozialdemokratie, 1878)を制定し、容赦ない弾圧をなすとともに、他方で、労働者保護のための一連の社会保険法によってこの運動の無力化をはかるといふ、いわゆる「鞭と飴」の政策として展開されていった。

教育においても、ファルクが辞任した後にビスマルクが退陣するまでの10余年間、すなわち、生粋のユンカー出身プロイセン官僚であったブトカマー(1879年

7月-81年7月), ゴスラー(81年7月-91年3月)の文相時代は、教育史上「全く社会民主主義鎮圧の時代」であったとされている⁽⁴⁾。そして、この時代に教会による学校支配が復活し、社会民主主義に関する一切が禁止されるとともに、教員の待遇改善、一般大衆の教育負担の軽減のための政策がなされていったのである。

しかし、ビスマルクは、結局この運動を抑えることができず、この問題でヴィルヘルムと決裂し、社会民主主義鎮圧法延長の国会否決とそれに続く総選挙での社会民主党の躍進により辞任する。そして、シュプランガーが指摘した後者との国家主義教育の対決は、ヴィルヘルム二世に引き継がれるのである⁽⁵⁾。

ところで、社会民主党(Sozialdemokratische Partei Deutschlands)は、1875年4月、ラッサールの後を受けてシュバイツァーが指導者となったラッサール派、ベーベル、リープクネヒト率いるアイゼナハ派がゴータにおいて合同大会を開き、ゴータ綱領を取り決めて政党として出発した⁽⁶⁾。以後、ビスマルク体制下、社会民主主義鎮圧法による苛烈な弾圧と一連の懐柔政策にもかかわらず、この政党は、社会主義と民主主義とを高く掲げて帝政に頑強に反対し、着実に勢力を伸ばしていった。そして、1890年鎮圧法廃止により、合法政党として認められた後の同党の躍進は、目覚ましいものであった。すなわち、1890年以降同党の得票数は増加の一途をたどり、落ちこみは全くみられず、議席数でも「ホットントット選挙」といわれた1907年に一時的に落ちこんだとはいえ、次の1912年の選挙においては、第二党の中央党を遙かに引き離し、議会第一党を占めるに至った。そして以後、ナチスの登場までこの議会第一党の地位を保持したのである。

そこで、たとえばドイツ第二帝国では皇帝が強大な権力を掌握し、議会政治は「似而非立憲主義」にすぎないものであったとはいえ、社会主義と民主主義とを二本の柱とし、帝政に真向から対決する同党の躍進、「大衆民主主義」の成立は、ホーエンツォレルン家を頂点にするドイツ第二帝国にとってはまさに「"Sein oder Nichtsein"」の恐るべき問題が国家の神聖な扉をたたいている⁽⁷⁾」事態であったのである。

ヴィルヘルム二世は、中央党・カトリック勢力と結び宗教教育の力によって社会主義・民主主義の拡大を防ごうとしたビスマルクの政策にかわる新政策をもって、この勢力に対決していった。1889年のいわゆる「五月勅令」(Kaiserlicher Erlaß vom 1. Mai 1889)は、ヴィルヘルム二世の新しい教育政策の方針を示しているとともに、この時代の教育政策全体の基調となった

ものである。それは次の如く述べられている。

「すでにかなり以前から余は、社会主義及び共產主義思想の拡大に対抗するために学校をそれぞれの段階に応じて利用すべきであるという考えを抱いてきた。学校はまず第一に神に対する畏敬と祖国愛とを培うことによって、国家的社会的関係を健全に把握するための基礎を培うべきところであるが、しかしこのように社会民主主義的誤りや曲解が増大する熱心さでひろめられている時代において、学校は何か真実であるか、何が現実的なものであるか、この世において可能なのは何か、ということを知らせることに一層大きな努力をすべきであるという考えに耳をかさずにはいられない。学校は青少年の頃から彼らに、社会民主主義の教説は神の戒律やキリスト教の教えに反するばかりでなく現実に実行不可能であり、それをその通りに実現したとしたら個人にとっても全体にとっても破滅の基となることを、確信させるように努力せねばならない。学校はこれまで以上に近代および最近代の歴史を教授内容に取り入れ、それによって国家権力のみが個人に対して彼の家庭、彼の自由、彼の諸権利を守ることができることを証明せねばならない。そして、フリードリッヒ大王の法制改革および農奴解放から今日に至るまで、歴代のプロイセン国王が労働者の生活条件を絶えず向上するためにどんなに骨折ってきたかということを青少年に悟らせねばならない。さらに学校は、これらの君主の保護の下で今世紀に労働者階級の賃金状態及び生活水準が如何に本質的に、また如何に不断に改善されてきたかということを統計的諸事実によって教えねばならない。

このような目的を果たすために余は、余の内閣の全面的な協力を期待する。余は、本件が一層詳細に考察され余に何らかの提案がなされることを要請するが故に、以下の諸点に特に留意するように付言する。

1. 宗教教授をあらまし上に述べた意味において実り豊かなものにするために、その倫理的側面を今までよりも前面に押し出し、暗記的教材をぜひ必要なものだけに限定すべきである。
2. 祖国の歴史、とりわけ、今世紀の初め以来現在の社会政策的立法に至るまでのわが国の社会的経済的立法及び発展の歴史を、歴代のプロイセン君主がずっと以前から手の労働に頼って暮らしている民衆に国父たる保護を与え、彼らの肉体的精神的福祉を高めることをどんなに己の大切な任務

として考えてきたかということ、及び、将来においても労働者は秩序ある国家の頂点にある国王の保護と援助のもとでのみ公正で確実な賃金を期待できるものであること、これらを示すために取扱うべきである。特に確実な王制の下での秩序ある国家組織は、個人の法的、経済的生活の保護と繁栄のために欠くことのできない前提であること、それに対して社会民主主義の教説は実際には実行できないものであり、たとえ実行できたとしても個人の自由は家庭生活に至るまで耐えがたい強制の下に押しつぶされてしまうであろうこと、これらは実利的観点から適切な実際の諸関係の説明をとおして、青少年にも明らかにされ得るであろう。社会主義者たちのいわゆる理想は彼ら自身の説明によって十分にその特徴が示されているので、青少年に感情的にも実際の意味からも社会主義が恐るべきものであることを教えることができる。

3. かくて学校に課せられた任務は、学校のそれぞれの段階に応じてその範囲や目標を適当に限定すべきであって、民衆学校の児童にはただ最も簡単に容易に理解できる事柄のみで教えられ、上級の学校によってこの任務はそれぞれに応じて拡大・深化されるべきである。特に、教員がこの新しい任務を心から理解し、実際的な練達さをもって遂行することができるようになることが肝要である。教員養成施設はこの目的にふさわしいようにその仕組みを補完しなければならない⁽⁸⁾。」

この勅令からヴィルヘルム二世の新しい教育政策とは如何なるものであるか、を読みとることができるであろう。それは、学校を反社会主義の砦、社会民主主義鎮圧の武器とすることを意図するものである。しかも、ここには、信仰心・愛国心を培うことによって社会民主主義から青少年を守るという従来の方法では今日の状況に対応できないので、近代史・現代史中心の歴史教授を強化して、歴代のプロイセン国王は一貫して民衆の福祉を増進してきたこと、社会民主主義の教説は個人の自由を破壊する恐るべきものであること、国王を頂点とする秩序ある国家体制の下でのみ個人の繁栄と幸福がもたらされること、などをしっかりと青少年に教えることこそ学校の任務であると公言されているのである。

この勅令を受けた内閣は、7月27日付で決議を国王に上奏しているが、教育養成所及び民衆学校に関する部分は、大略次のようなものである⁽⁹⁾。

1 (i)教員養成所の授業のなかに、国民経済の初歩

的諸原理についての特別の授業を加えること。

(ii)この授業は、学生が将来教職についたときに、彼らが教える児童を社会民主主義の誤った教説から守って、真実なもの、現実的なもの、実現可能なものが何であるかを児童に教えることができるようになることを目標としてなされること。

(iii)この授業の基準となる指針を作成すること。それはまず、形式、内容ともに模範的命題により、国民の安寧はそれを尊重することにかかっているような諸原理についての一般的教説を教えるものであること、次に、プロイセンの支配者が労働者の生活条件を高めるために不断の努力をしてきたこと、王制的国家形成が家庭、自由、権利及び個人の幸福を最もよく保護するものであることが理解できるような一連の歴史上の人物伝を加えるべきであること。

(iv)この指針書にはまた、学校で教える必要のある社会政策に関する命題や記述、物語を加えること。

2 (i)学校においてはこのような教説を、宗教及び歴史科において授けること。

(ii)このことの成果を確実にするため各種の学校の読本のなかには、それぞれの生徒の理解に適する教材を、前記の指針書に示されているもののなかから選んで加えること。

(iii)この教材のなかには祖國的、歴史的教材のほか、分かりやすく理解できやすい文章で書かれた国家及び社会の発展についての主要な教説と事実を加えること。

(iv)あらゆる種類の下級学校における宗教教授及び歴史教授のための、1889年5月1日の勅令の趣旨を体した指針を出すこと。

(v)歴史教授の指針は、すべての学校に一律に適用されるものとする。

(a)祖国史は今上陛下の時代まで述べる

(b)歴史教授は中級および上級で行う

(c)歴史教授では上級においてはプロイセン支配者の国民の安寧に対する貢献を特に強調すること

(d)学校の事情によって、特に歴史の授業時間の短縮が必要な場合には、最近の時代の歴史を犠牲にしてはならず、むしろ歴史の話をはじめる時代を下げるようにすること

ここでは、社会民主主義に対抗するための教育内容の改革、特に、教員養成所における国民経済学の新設、民衆学校における宗教教授、歴史教授の改革および指

針書の作成とそれのすべての学校への適用などが注目される。

このように社会民主党の躍進を、「帝国にとってまさに存在か否かの事態」として捉え、それへの真向からの対決姿勢がヴィルヘルム二世時代の教育政策の一つの大きな特徴である。

II 資本主義の発展と教育

ヴィルヘルム二世時代は、また、ドイツ工業の隆盛時代でもある。

この時代のドイツの経済状態を簡単にみると、工業及び農業の生産は、1900年を100とすれば、1884-94年の平均指数は82であるのに対し、1894-1914年のそれは127に達し、このうち工業の発展が著しく、工業人口は1882年の570万人に対し、1907年には1000万人をこえ、全体の40%に達している。

ドイツの工業の発展を国際的に比較すれば、1880年代にすでにフランスを追い越していたが、20世紀に入るや「世界の工場」といわれた大英帝国をも凌駕し、フランスの2倍半の生産力を有するに至っている⁽¹⁾。

また、この発展を国内的にみれば、1880年代以降生産の集中・集積が進んで巨大な独占体が形成され、こうした独占体は銀行資本と結合して基幹産業において金融寡頭制が確立し、これが次第に全産業を支配してゆき、ドイツ資本主義は新しい発展段階に到達したのである。

しかし、封建遺制を強く残す国内市場は、このように急激に発展するドイツの工業にとってあまりにも狭隘であったために、ドイツ資本主義は、その商品及び資本投資の捌け口として新しい市場の開拓・獲得を必要とするに至り、世界市場に野心的に乗り出してゆくのである。

このようなドイツの工業の発展は如何なる人間の育成を教育に要求したのであろうか。このことに関して、1912年のベルリンでのドイツ教員大会において、エルンスト・ペーベルは次のように述べている。

「世界市場は——と1912年ドイツ教員大会で労働学校問題についてエルンスト・ペーベルが言った——ドイツ人が、『安かろう、悪かろう』の公式を脱却することをのぞんだ。新時代は、ありきたりのやり方ではない仕事を、ドイツ人以外のどんな労働者も特別に骨折らずにはできないような製品を要求し、独自性、品質のよい製品が要求されている。教

育学は、ここから結論をだした。即ち、もし将来、生徒が独自なものを創らなくてはならないとするならば、かれの個性、とくにかれの意志と志向とは、組織的に押しつぶされてはならないのだ。個性は、その権利を主張したのだ。

改革は、精神力に均衡をあたえたばかりでなく、人間行為の積極性と消極性との間に調和をつくったのである。生徒はあまりに模倣しすぎる、知覚だけの存在だとわかった。生徒に知識を詰め込むが、その知識は知的には不消化のまま、創造の喜びをおしつぶした、とわかった。生徒が、印象を受けとるだけでなく、自己を表現すること、知覚するだけでなく行動すること、模倣ではなく創造することが、要求されはじめた。とくに実践活動、仕事のための教育の必要なことが、強調された。

つねに言われながらも、数多い教材の間にあっては、いつも実現されるとは限らなかった自主性に関する古い原則が、ふたたび列中にたたされ、新しい運動の中心的な要求になった。教師がおこなう単なる伝達と、生徒が繰返す記憶とは、自立的な観察と代らなくてはならない。知識は熟練の中に再現されねばならないし、認識は、仕事を生みださなくてはならないのだ。

真の自主性は、内部から生ずる。真の個性的な創造は、外部から規制することはできない。真の自主性は、人間本来の基本的な性質から、自由な意志から流れ出てくる。

この事実を意識することは、自由と強制との相互関係を明確ならしめることになった。

改革はまず第一に、子どもの自立的な創造力に衝動をあたえることを配慮した。子どもが、衝動の影響のもとに、自然の志向によっておこったものは、これ以上おしつぶされてはならない。反対に、発達させてやらなくてはならない。子どもの自然権を守れ!——これがスローガンである。教師が、子どもにさせようということにではなく、子どもが自分自身の、内部的な目ざめによって志向するところのものに、従わなくてはならない。教師は、目的の設定、方法の選択について教育的手段をとるにさいしては、子どもの後見人となるのであって、主人となてはいけないのである。子どもが一步を踏み出すごとに、教師は、かれが指導しているその子どもが、その一步を自分の目ざめによって行ったかどうか、自問する必要がある。

子どもは、教育活動のあらゆるオリエンテーショ

ンの中心となった。このことは、子どもの個性をさらによく知ることを必要とした。最新の児童心理学は、子どもの精神生活が、その特徴的な独自の点で、おとなの精神生活とは全くなんら似たところがないことを、あきらかにした。それは、おたがいにするどく相違する年齢による型の区分をはっきりした。つぎの心理的な事実とはくに明瞭である。即ち、子どもの興味は、とくに強く具体的なもの、目に見えたり、知覚できたりするもの、形のあるものに向けられるということ、子どもには、現実をつかむ能力が、抽象力より強いということ、生きた生活、事実の経験が豊富であることの方が、学問的な思考の科学的な組合せの形のない世界よりも、はるかに子どもの注意をつかむことができるということ。

制定された目的、個性的な創造力の発達、子どもの本性との一致を、このましい方法で達するためには、現実をつかむこの能力を、具体的なものへ引かれることを、子どものこの自由な希望を放置してはならない。

これを理解することは、学校と生活間の同列という新しい型の同列になるのである。とりまく現実、故郷は、すべての教授方法の出発点となった。かつて芸術家の間において、あれほど大きな役割を演じた「自由へ」という叫びは、学校にとっても新しい意義を獲得した。自然が、外から学校生活にもはいつてきた。学校菜園、動物飼育所、水槽がつくられた。個々の教科目は——読み方、書き方、計算は、出発点として、以前にもまして、現実の日常生活を取り入れ、それに順応した。それとともに、学校生活を子どもの遊びと結びつけようと努力した。学校に入学する小さな人たちをあんなにもびっくりさせ、義務遂行にたいする容赦なき強制によってかれらの喜びをなくしてしまうあの急変は、やわらげねばならない。

最後に、子どもの本性が、形のあるもの、具体的なものを好むということを理解することは、人体の器官の全面的な発達になった。即ち、全感覚器官が、知覚、適用、知覚したものの認識に参加することが要求されはじめた。聴覚と言語器官のみを発達するのではなく、目も手もである。聴覚と視覚だけでなく、筋肉の感覚も発達をのぞんだ。図画は改革され、手織、工具と材料の使い方の教育、学校工作所の設備をわれわれの学校の必須とすることになった。このようなものを新しく導入することに、知的な、肉体的な形成と教育の総合が期待された。そこに当時

は、各教授法の総合、観察、認識と表現の総合、あらゆる教育活動の精神的、肉体的組織の総合、最後に、一般的に抽象的な文化と具体的な文化との総合を見ていたのだった」(「ベルリンにおけるドイツ教員大会の報告、1912年聖霊降誕祭の日」(Bericht über die deutsche Lehrerversammlung zu Berlin. Pfingsten, 1912.)⁽¹²⁾。

この報告から、目覚ましい成長を遂げ、新しい発展段階に達したドイツの工業が、如何なる人間の育成を教育に要求しているか、そのために学校はどのように改革されねばならないか、を手にとるようにとらえることができるであろう。

1876年フィラデルフィアで開催された「世界博覧会」において、ドイツの工業製品は「安かろう、悪かろう」の非難をあびた。しかし、ビスマルクの保護貿易政策と安価な労働力とはこれを克服してドイツの工業に飛躍的な発展をもたらした。そして、詰め込み学校もこうした発展の一翼を担った。しかし、飛躍的な発展を遂げたドイツ資本主義は、もはや古い詰め込み学校の存在を許さず、時代に則した新しい学校、新しい教授方法を必要としたのである。何となれば、ドイツ資本主義が世界市場競争のなかで自らの存在を確保し、その一層の発展をはかるためには、「ドイツ人以外のどんな労働者も特別に骨折らずにはできない製品」「独自の品質のよい製品」をつくることが不可欠の前提とされ、それ故に、「労働者の技術と一般教養の水準を向上すること、発展の点でかれらをアメリカの労働者の水準に近づけること⁽¹³⁾」が是非必要とされたのに対し、古い詰め込み学校はこうした課題にこたえることができなかったのである。それは、古い詰め込み学校では「大衆にある型の思想、感情を教育するようになっていて、生徒の個性をなくし、機械的な従順になれさせ、ひとりて考える能力を麻痺させ」⁽¹⁴⁾してしまうからである。そこで、こうした古い詰め込み学校を時代に則した新しい学校、すなわち、「自分の『顔』をもち、命令によって働くだけでなく、仕事に創意を加え、仕事に『自己』を入れることのできる」⁽¹⁵⁾人間を育成する学校に改造することがドイツにとって死活問題となったのである。

このようにみてくれば、この時期にヘルバルト派教授理論を批判して「子どもから」を標榜する改革教育学運動がおこってきた事情は掴めるであろう。さらに、従来の学校を「書物学校」(Buchshule)、「学習学校」(Lernschule)と呼んで批判し、形式的画一的で受動的な学校にかわって、子どもたちの自発性、自主性

を尊重し、彼らを身体的精神的に活動させる労作を教育活動の中心にすえる労作学校が提唱されるに至った事情を把握することができるであろう。改革教育学の展開、労作教育論の背景には、こうした事情が存在していたのである。

III 教育課程行政と社会民主党の教育要求

改革教育学及び労作教育論の背景をなすヴィルヘルム二世の時代(1888-1918)は、これまでみてきたように、社会民主党の躍進とドイツ工業の未曾有の発展とを顕著な特徴とする時代であった。

こうした中で、ヴィルヘルム二世治下の歴代のプロイセン政府は、ボッセ(1892-99)、スツート(1899-1907)、ホルレ(1907-09)、アウグスト・フォン・トロット(1909-14)を文相として「五月勅令」の趣旨を全国の学校に徹底させる一方、社会政策の線に沿った学校規模の適正化、教員の待遇改善、財政基盤の確立などの教育条件の整備をはかっていくのである。

1901年7月1日の「教員養成所予備校教育課程」「教員養成所教育課程」及びこれらの教育課程実施のための「指針」(Anweisung)には、こうした影響が濃厚に認められる。そこでは、一方において、心理学や論理学、教育実習などを含んだ教育学の教授を重視して教員養成の近代化をはかりながら、他方では、歴史において、第2学年までに1815年を終り、第3学年では以後現時(1901年)までの現代史と歴史教授法とを教え、「近代政策面でわが王家の貢献」などに重点をおくことが指示されている⁽¹⁶⁾。

さらにこの特徴は、1908年1月31日付のプロイセン文部省の民衆学校教育課程についての指示にも認められる。すなわち、そこでは、民衆学校の教育課程の実施においては「教材の過剰が見られ、従って教授は皮相的になり深みのある学習が行われない」「教授の方法においては形式的な問答教授に墮している」と現況を指摘し、「児童の自主性と自発性を尊重すべきである」としている⁽¹⁷⁾。そして、そのために、教材の精選と自発的活動重視の教授法を具体的に示しているが、歴史教授については次のように指示している。

「歴史の授業では古代・中世の国史は特に重要な人物だけに限ること。重点は最近の祖国、特にプロイセンの歴史におくこと。古代・中世史をできるだけ圧縮して、この部分により多くの時間を割り当てること。大選挙候の時代から以後は教材を念入りに、そして中断することなく取扱うこと。但し国家の外

面的な勢力の拡大のみを描き出さないで、内面的な発展と国民の福祉のための諸制度について十分に取扱うこと。単なる事実のみを語るのではなく、生き生きとした、直観的な表現によって、子どもに感銘を与え、興味をよび覚ますこと⁽¹⁸⁾。」

このようにヴィルヘルム二世時代の教育課程行政は、近代教育学・心理学などにみられる教育方法を十分に活用するという合理的な面と、最近代のプロイセン中心の祖国史を中心に国王への忠誠と国家的心情の陶冶を目指すという非合理的な面とを同時に有していたと捉えることができるのである。そして、これは、ドイツ経済の著しい発展ならびに社会民主党の躍進という状況のなかでホーエンツォレルン家の帝国を保持するための方策であるとみることができであろう。

これに対して「第一次世界大戦前の社会民主党の教育要求を統括したもの⁽¹⁹⁾」といわれている1906年の同党マンハイム大会におけるシュルツ(H. Schulz, 1872-1932)及びツェトキン(C. Zetkin, 1857-1933)の提案の内容は次のようなものである。

1. これまでの「公教育はいつも、どこでも階級教育」であり、特に宗教と歴史の授業によって労働青少年の「精神的屈従と愛国的屈従の資質」が養成されてきた。
2. 社会主義教育は、「自由な労働者の社会」を目指し、労働を基礎として子どものすべての心身的能力を最高度に発達させる教育である。
3. 社会民主党の当面の要求は、(1)全学校制度の世俗性と統一性に基づく帝国学校法の制定、(2)上級学校と下級学校との有機的連結、公学校の無償制、有能な貧困生徒が上級の教育を受けるための国家的援助、(3)教員及び学校行政上の男女同権、学校行政上の親と教師の協力、専門家の学校監督、(4)世俗的幼稚園、学童ホーム、虚弱児及び病弱児用サナトリウムの設立、(5)昼間制、男女共学制の専門学校及び補習学校の、満18歳までの就学強制、(6)すべての学校への労働教授の導入、作業室の設置、芸術教育の奨励、(7)教員の自主的学校経営、(8)障害児学校の設置、健康診断及び臨海・林間学校の実施、(9)学校の施設・設備の完全化、(10)民衆図書館などの社会教育施設の設立、(11)教員の経済的及び社会的地位の向上、民衆学校教員の大学での養成、である。
4. 党員は自らの家庭で、「階級支配の道具」になり下がっている学校に「意識的計画的に対抗」して、「社会主義的世界観の精神において」、しかし「未熟な児童に綱領的定式の暗記を強いる」短絡的なやり

方ではなしに教育すべきである。

5. 党は労働者の間に「科学的社会主義」の理論を普及するために、労働者学校等を組織すべきである⁽²⁰⁾。

このように社会民主党の教育要求は国家の教育政策に厳しく対立するものであるばかりでなく今日の課題を多く含んだものであるが、なかでも「すべての学校への労働教授の導入、作業室の設置」は注目される。

こうした状況の下で、世界的な新教育運動の波に乗って労作学校運動の一つの柱とする改革教育学運動が展開されていったのである。

IV 改革教育学運動

改革教育学 (Reformpädagogik) あるいは改革教育学運動 (Reformpädagogikbewegung) とは、19世紀末からナチス政権成立までの間ドイツ各地で展開されたさまざまな教育理論ならびに教育実践の改革運動をいう。この運動は、W. シャイベがその著『改革教育学運動1900-1932』において合科教授 (Gesamtunterricht)、田園教育舎 (Landerziehungsheim)、芸術教育運動 (Kunsterziehungsbewegung)、労作学校運動 (Arbietsschulbewegung)、性格教育 (Charaktererziehung)、公民教育 (staatsbürgerliche Erziehung)、統一学校運動 (Einheitsschulbewegung)、社会的教育学運動 (sozialpädagogische Bewegung)、などさまざまな潮流をあげて説明していることからもうかがえるように、多様な形態をとって展開された運動である。

これらのさまざまな運動は、ほとんど皆、当時学校教育を支配していたヘルバルト派教授理論の主知主義、形式主義、機械主義、注入主義を批判し、「ヘルバルトを離れよ」を合い言葉に、ルソー、ベスタロッチ、フレーベルなどに依りながら新しい教育を創造しようとするものであった。そして、その基盤となったのが、近代人権思想を背景にエレン・ケイ (Ellen. Key, 1849-1926) の『児童の世紀』(Jahrhundert des Kindes) において提唱され、グルリット (L. Gurlitt, 1855-1931) によって発展せられた「子どもから」(vom Kinde aus) の思想である。この思想は、子ども独自の世界の発見に基づき、彼らの個性、内面性を何よりも重視し、子どもの創造性や自発性を覚醒して彼ら固有の創造的活動を発展させることを主眼とするものである。ここから、子どもの自発的活動を生かすために従来の固定的な教科や形式的注入的な教授方法が批判され、芸術、手工、作業、創作、さらには教室外活動を

重視したカリキュラムが主張されるに至った。

しかし、これらの運動には前述の如き時代状況が反映されているとも考えられる。このことを、改革教育学運動のなかでも労作学校運動の魁となったと思われる田園教育舎の運動についてみよう。

田園教育舎の運動は、都塵を避けた田園的な環境の中で全寮寄宿舎制を取り、新しいタイプの人間形成を目指したものであった。リーツ (H. Lietz, 1868-1919) は、1898年、イルゼンブルクに新しい学校をつくったが、彼はそれを「一切の健全な素質と能力とを発展せしめ」、もって「自然と文化の、価値あるもろもろの財を理解し、他日、祖国及び人類の有力な一員として、これ等の財の更新と発展に共働し得る」の準備を与える場所として位置づけている⁽²²⁾。また、ヴィネケン (G. Wyneken, 1875-1964) によってつくられたヴィッカーズドルフの学校では、「我々の学校自治体の本質は、学校の全員、すなわち、生徒と教師とがそれを形成するところに存し」「教師と生徒は同僚である」という「自由な学校自治体」(freie Schulgemeinde) に発展している⁽²³⁾。さらに、ゲヘーブ (P. Geheeb, 1870-?) のオーデンヴァルト学校においては、一人の教師を中心に年齢の異なった男女によって組織された「家庭」が寄宿舎の生活単位として構成され、生活を通して教授訓育が行われるという「生活共同体」(Lebensgemeinschaft) にまで発展されていった⁽²⁴⁾。そこでは、「生徒の自主性にたいして広い自由」が与えられ、「生徒の積極性と創造性の要求を満足させることが教育の中心」となり、「菜園づくり、果樹の手入、牧草刈り、あずまや、鳩小屋、ボート小屋をつくる」などの作業がとり入れられた⁽²⁵⁾。

しかし、そこへの入学者は特権階級の子どもがほとんどであった⁽²⁶⁾。そして、「社会環境は極端に人工的につくられ」、「生徒は生きた生活から遊離し、社会の印象と経験を得る」場がとざされ、そこで展開された作業や手工なども「なにか気ばらし、スポーツ以上を出ない」ものであったといわれている⁽²⁷⁾。つまり、田園教育舎では学校自治が取り入れられ、「健康の強化、身体的な巧妙さ、判断力、知識欲の発達等」のために労働が組織されているが、これは将来の「キャプテン・オブ・インダストリー」になるための準備としてである⁽²⁸⁾。それ故、特権階級の子弟を隔離し、将来の資本主義の指導者としての「健全な」発達が目指されたのである。このようにみてくれば、田園教育舎の運動もまたこの時代の落とし子であったとみることもできるのである。

以上、改革教育学運動のうちでも労作学校運動と関係する田園教育舎の運動について先行研究を拠り所としてその特質について簡単にみたが、前述の時代状況が投影していることが認められた。改革教育学運動の背景をなすヴィルヘルム二世時代は、社会民主党の躍進と資本主義の急激な発展とを顕著な特徴とする時代であった。そして、かかる時代状況はヴィルヘルム二世の教育政策、教育課程行政にも明確に反映されていた。こうした中で成立した労作教育論は如何なるものであろうか。

註

- (1) このことに関しては、拙稿「ビスマルク期における教授理論の一考察」(『県立新潟女子短期大学研究紀要』第28集, 1991) 参照。
- (2) ヘルバルト及びヘルバルト派教育学に対する当時の代表的な批判として次のものがある。P. Natorp: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, 1899.
- (3) E. Spranger: Funfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik, 1916, Einleitung.
- (4) 梅根悟『近代国家と民衆教育』, 1967, 380頁。
- (5) 1887年, ビスマルクに国政を一任していたヴィルヘルム一世卒し, 後を長子フリードリッヒ三世が継いだ。3ヵ月にして死去し, ヴィルヘルム二世(1859-1941)(在位1888-1918)が即位する。
- (6) 当初の名称はドイツ社会主義労働党 (Sozialistische Arbeiterpartei Deutschlands)

帝国議会選挙における社会民主党の得票数と議席数

	有効得票数	全体に対する比率	議席数
1871	124,655	3.2	2
1874	351,952	6.8	10
1877	493,288	9.1	13
1878	437,158	7.6	9
1881	311,961	6.1	13
1884	549,990	9.7	24
1887	763,128	10.1	11
1890	1,427,298	19.7	35
1893	1,786,738	23.3	44
1898	2,107,076	27.2	56

1903	3,010,771	31.7	81
1907	3,259,020	28.9	43
1912	4,250,399	34.8	110

P. Hirsch und B. Borchardt: Sozialdemokratie und die Wahlen zum Deutschen Reichstage. 1912, S. 23. (篠原一『ドイツ革命史序説』, 1975, 29頁)

- (7) G. Kerschensteiner: Zwischen Schule und Waffendienst, 1904, S. 4.
- (8) G. Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, 1961, S. 194ff.
- (9) H. Lewin: Geschichte der Entwicklung der preuss. Volksschule. 1910, S.381ff. (梅根悟, 前掲書, 404~405頁)。
- (10) 篠原一, 前掲書, 10頁。
- (11)

諸大国の工業生産比率

	アメリカ	ドイツ	イギリス	フランス	ロシア
1880	23.3	13.2	31.8	10.3	3.7
1881-1885	28.6	13.9	26.6	8.6	3.4
1896-1900	30.1	16.6	19.5	7.1	5.0
1906-1910	35.3	15.9	14.7	6.4	5.0
1913	35.8	15.7	14.0	6.4	5.5

J. Kucynski: Die Geschichte der Lage der Arbeiter in Deutschland, Bd. I, 1949. S. 161. (篠原一, 前掲書, 25頁)

- (12) クルプスカヤ (勝田昌二訳)『国民教育と民主主義』, 1973, 127~130頁。
- (13) 同上, 140頁。
- (14) 同上, 139頁。
- (15) 同上。
- (16) H. Lewin: Geschichte der Entwicklung der preuss. Volksschule, 1910, S.374. (梅根悟, 前掲書, 425頁)
- (17) 同上, 426頁。
- (18) 同上。
- (19) 岩崎次男「ドイツ帝国と教育の近代化」(『世界教育史大系12, ドイツ教育史II』, 1977, 68頁)。
- (20) 同上。(Karl-Heinz Günther usw.: Quellen zur Geschichte der Erziehung. 1959. S. 299ff.)
- (21) W. Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. 1969. ノールは教育改革

- 運動として、(1)芸術教育運動 (Kunsterziehungsbewegung), (2)労作学校運動 (Arbeitsschulbewegung), (3)道徳的自己活動論 (Theorie von der sittlichen Selbsttätigkeit), (4)田園教育舎運動 (Länderziehungsbewegung) をあげている (H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3Aufl, 1949, S.30ff.)。
- (22) 篠原助市『欧州教育思想史 (下)』, 1972。川瀬邦臣, ヘルマン・リーツ『田園教育舎の理想』, 1985。
- (23) 篠原助市, 前掲書。鈴木聡, W. ヴィルヘルム, G. ヴィネケン, P. ゲヘーブ『青年期の教育』, 1986。
- (24) 同上。
- (25) クルプスカヤ, 前掲書, 136頁。
- (26) このことについては、今井康雄氏の鋭い分析がある (今井康雄「グスタフ・ヴィネケンにおける社会批判的教育思想の両義性」, 『教育学研究』第47巻第3号, 1980)。
- (27) クルプスカヤ, 前掲書, 137頁。
- (28) 同上。